



کنکاشی بر پیامدهای شوخ طبعی در بافت یادگیری

مریم کابلی

پژوهشگر و مدرس دانشگاه

globalcitizenship2021@gmail.com

ارسال: تیر ماه ۱۴۰۰ پذیرش: مرداد ماه ۱۴۰۰

چکیده

شوخ طبعی، به منزله مقوله‌ای چندبعدی تلقی گردیده و شامل توانایی در خلق، شناسایی و ارزیابی شوخ طبعی، تا کاربرد شوخ طبعی به عنوان استراتژی مدارا می‌باشد. شوخ طبعی، بخشی از هر نظام اجتماعی است و پیامدهای آن وابسته به ارزش‌های فرهنگی است. هدف مقاله حاضر کنکاشی بر اثرات شناختی، اجتماعی و انگیزشی - عاطفی شوخ طبعی در بافت یادگیری با تأمل بر ماهیت، نظریه‌ها و پیامدها می‌باشد، که به شیوه توصیفی - تحلیلی با استناد بر مطالعات کتابخانه‌ای نگاشته شده است. در ابتدا به تعریف شوخ طبعی و مفهوم یادگیری پرداخته شده، در ادامه، نظریه‌ها پیرامون شوخ طبعی در یادگیری تبیین شده، و نهایتاً پیامدهای شناختی، اجتماعی و انگیزشی - عاطفی شوخ طبعی بر یادگیری مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: اثرات، شناختی، اجتماعی، انگیزشی - عاطفی، شوخ طبعی، یادگیری.

۱- مقدمه

تحقیقات پیرامون کاربرد شوخ طبعی در بافت‌های یادگیری و آموزش - علی‌رغم اهمیت برجسته آن - نادرند برخی مطالعات پیرامون شوخ طبعی در حیطه مدارس وجود دارند. نیولپ (۱۹۹۱)، مروری گسترده از یافته‌ها در خلال سال ۱۹۹۰ ارائه می‌نماید. همچنین، در اثر مارتین (۲۰۰۷)، فصلی پیرامون کاربرد شوخ طبعی در کلاس درس، فراهم‌کننده خلاصه‌ای جامع است. اخیراً، باناس و همکاران (۲۰۱۱)، آگاهی چهار دهه تحقیق پیرامون کاربرد شوخ طبعی در حوزه آموزش را بررسی نموده‌اند. یافته‌ها پیرامون معلمین حاکی از آن است که کاربرد شوخ طبعی در کلاس درس، به طرق گوناگون صورت پذیرفته؛ و سهم قابل ملاحظه‌ای از این مقوله، دارای گرایش ویژه و عمدی است (گورهام و کریستوفل، ۱۹۹۲). در میان محتواهای شوخ طبعانه معلمین در کلاس درس، به حکایت یا داستان‌های شخصی / عمومی، شوخ طبعی مرتبط یا نامرتبط با موضوع یا عنوان، بیان لطایف، اظهار نظرات شوخ طبعانه کوتاه، شوخ طبعی خودشکانه و برنامه‌ریزی نشده (وانزر و همکاران، ۲۰۰۶) یا انواع توهین آمیز و غیرخودشکانه (فریمیر و همکاران، ۲۰۰۸) می‌توان اشاره نمود. اغلب، داستان‌های خنده‌دار، اظهار نظرات خنده‌دار، لطایف و شوخ طبعی حرفه‌ای (مثبت)، چنانکه توسط یادگیرندگان همچنین اساتید دانشگاه (توروک و همکاران، ۲۰۰۴) خاطر نشان شده، مورد استفاده بوده است.

۲- تعریف شوخ طبعی

امروزه شوخ طبعی، به عنوان برخورداری از ویژگی‌های چندبعدی محسوب می‌شود. مارتین (۲۰۰۷)، شوخ طبعی را به منزله (۱) توانایی در درک لطایف و سایر محرک‌های شوخ طبعانه، (۲) اظهار شوخ طبعی و سرزندگی، (۳) توانایی در بیان اظهارات شوخ طبعانه یا داشتن ادراکات شوخ طبعانه، (۴) ارزیابی انواع گوناگون لطایف، کاریکاتورها و سایر مصالح شوخ طبعی، (۵) کنکاش فعالانه منابع سبب‌ساز خنده (مثلاً، کمدی‌ها)، و (۶) به یاد آوردن لطایف و حکایات خنده‌دار در زندگی و همچنین، (۷) گرایش به کاربرد شوخ طبعی به عنوان سازوکار مدارا خلاصه می‌نماید. از این رو، مارتین (۲۰۰۷)، شوخ طبعی را به عنوان ویژگی شخصی- در عوض خصیصه‌ای از بیان- توصیف داشته است. به طریق مشابه، شوخ طبعی شامل توانایی‌ها در خلق، شناسایی و ارزیابی شوخ طبعی، و کاربرد آن در جایگاه استراتژی مدارا - شرحی نشانگر استدلالی دوری- مطرح می‌شود (تورسون و پاول، ۱۹۹۳). سازگار با کثرت چشم‌اندازهای شوخ طبعی، خصایص شوخ طبعی نیز گوناگون و شامل غافل‌گیری، عدم تجانس، جامعیت و خنده‌آوری می‌باشند (ایلود و پیلوت، ۲۰۱۲).

مطابق با اظهارات مارتین (۲۰۰۷)، شوخ طبعی را به منزله الگویی از: عادات، توانایی، خلق‌وخو، واکنشی زیبایی‌شناختی، نگرش، و دیدگاهی جهانی، استراتژی مدارا، یا سازوکاری دفاعی می‌توان قلمداد نمود. افزون بر این، مارتین (۲۰۰۷)، چهار مؤلفه فرآیند شوخ طبعی را متمایز داشته؛ و تحت عناوین زمینه اجتماعی، فرآیند شناختی- ادراکی، واکنش هیجانی، و اظهار شفاهی- رفتاری خنده مطرح می‌دارد.

میر (۲۰۰۰)، شوخ طبعی را به منزله حالتی شناختی از شادی بیان می‌دارد؛ در حالیکه ویزفلد (۱۹۹۳)، تمرکز خویش را بر ارزیابی شوخ طبعی معطوف داشته؛ و امتنان نسبت به شوخ طبعی را به عنوان "اثر متمایز و لذتبخشی که اغلب همراه با خنده است" (ویستلفلد، ۱۹۹۳: ۱۴۲) تعریف می‌نماید. در دایره‌المعارف کیفیت زندگی و تحقیق تندرستی (میکالوس، ۲۰۱۴)، اسوباک (۲۰۱۴)، شوخ طبعی را به عنوان "پدیده‌ای اجتماعی" تعریف می‌کند که "در تعامل از روی شوخی بودن و ارتباط شاد و خرم انعکاس می‌یابد" (اسوباک، ۲۰۱۴: ۳۰۴۸).

۳- مفهوم یادگیری

یادگیری یک سیستم از انواع خاص فعالیت‌هایی است که موجب پیدایش معرفت و توانش‌های تازه‌ای می‌شود. در واقع، یادگیری، هر گونه فعالیت یا فعالیت‌هایی است که معرفت و توانایی‌های جدیدی را در فرد رشد و گسترش می‌دهد یا به معرفت و توانایی‌هایی قبلی فرد، کیفیت‌های تازه‌ای می‌بخشد.

پازوس و همکاران (۲۰۰۲) یادگیری را کسب دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و طرحواره‌های ذهنی جدید توصیف می‌کنند که به صورت بالقوه برای حل مشکلات جدید به صورت موفقیت‌آمیزی به کار می‌رود. به علاوه تصمیم‌گیری بر اساس تجربه که فعالیت "را به عنوان مبنایی برای درک مؤثر دانش بالا می‌برد (پازوس و همکاران، ۲۰۰۲).

برخی دیگر از روان‌شناسان، یادگیری را دگرگونی‌های نسبتاً پایدار در توانایی، گرایش یا ظرفیت پاسخ‌دهی عنوان کرده‌اند. بر اساس این تعریف، یادگیری، پیش از تغییر رفتار پدید می‌آید. البته موجود زنده، زمانی می‌تواند پاسخ لازم را بدهد که توانایی و ظرفیت پاسخ‌دهی را داشته باشد. با توجه به تعاریف فوق، روشن است که یادگیری دارای دو مشخصه است؛ یکی به تغییر رفتار نمایان و دیگری به استعداد یا توانمندی در پاسخ دادن اختصاص می‌یابد. اما روان‌شناسان عصب‌گرا یادگیری را تغییر در ساختار فیزیولوژی اعصاب می‌دانند که از استعداد ابراز پاسخ پدید می‌آید. از نظر هب^۱، دو نوع یادگیری وجود دارد، یکی این که در اوایل زندگی که مجتمع‌های سلولی و زنجیره‌های محلی به آهستگی شکل می‌گیرند. این یادگیری اولیه موجب می‌شود که اشیاء و رویدادهای محیطی بازنمایی عصب- فیزیولوژیکی (نورو فیزیولوژیکی) داشته باشند. در ضمن این یادگیری اولیه، بسیار مهم است که کودک یک

^۱. Hebb

محیط غنی، مشتمل بر انواع نورها، صداها، بافت‌ها، شکل‌ها، اشیاء و از این قبیل را تجربه کند. هر چه محیط پیچیده‌تر باشد، تجارب بیشتری در سطح عصب شناختی بازنمایی می‌شود؛ دوم این که نوعی یادگیری بینش‌مندانه‌تر وجود دارد که مشخصه‌ی زندگی بزرگسالی است. یادگیری بزرگسالی شامل بازآرایی مجتمع‌های سلولی و زنجیره‌های مرحله‌ای است تا ایجاد آن‌ها. طبق نظر هب، نوع دوم یادگیری با اصول گشتالتی تبیین‌پذیر است تا با اصول تداعی‌گرایی (هرگنهان و السون، ۱۳۸۳: ۴۷۳ و ۵۲۱). در مجموع، یادگیری سازوکاری است که فرد دانش، مهارت، توانایی‌ها، رفتارهای جدید را به دست آورده و توسعه می‌دهد. به عبارتی، فرآیندی مستمر است که دانش و مهارت‌های موجود فرد را توسعه داده و فرد را برای توسعه یا مسئولیت‌های سطح بالا در آینده آماده می‌کند (آرمسترانگ، ۲۰۰۹: ۶۶۵).

۴- نظریه‌ها پیرامون شوخ طبعی در یادگیری

سه رویکرد نظری کلی در خصوص شوخ طبعی، قابل تعمیم به شوخ طبعی در بافت‌های یادگیری و آموزش می‌باشند. شوخ طبعی در کلاس‌ها، مبتنی بر عدم تجانس است؛ و می‌تواند منجر به انگیزندگی در دریافت‌کنندگان شوخ طبعی گردد. مادامیکه یادگیری، در بافت اجتماعی به وقوع می‌پیوندد؛ مسائل ارشدیت می‌توانند در ارتباط با کاربرد شوخ طبعی باشند. با این حال، دو رویکرد، بالأخص در اشاره به بافت یادگیری و آموزش وجود دارد. از این‌رو، در ادامه، نظریه‌ی پردازش شوخ طبعی آموزشی (IHPT) و فرضیه‌ی شوخ طبعی ادراک شده مطرح می‌گردند. در حالیکه IHPT، الگوی فرآیندی مبتنی بر نظریه‌ی عدم تجانس را پیشنهاد می‌دارد؛ فرضیه‌ی شوخ طبعی ادراک شده، اینگونه اظهار می‌نماید که مزیت مطالب شوخ طبعانه جهت حافظه، بر مبنای ادراک شوخ طبعی- در عوض عدم تجانس- است.

- **نظریه‌ی پردازش شوخ طبعی آموزشی** که توسط وانزر و همکاران (۲۰۱۰) مطرح گردیده، ترکیبی از نظریه‌ی عدم تجانس- واکاوی، نظریه‌ی خلق و خو، و الگوی احتمالی موشکافی (ELM) ترغیب است. وانزر و همکاران (۲۰۱۰) بررسی می‌نمایند که چرا نوع خاصی از شوخ طبعی مدرسین- در مقایسه با سایرین- ممکن است منجر به یادگیری فزاینده‌ی دانش‌آموزان گردد. نخست، دانش‌آموزان می‌باید عدم تجانس در پیام مدرس را شناسایی نموده؛ و این عدم تجانس را واکاوی یا تعبیر نمایند. در غیر این صورت، پیام، شوخی تلقی نگردیده، سردرگم‌کننده بوده یا سبب حواس‌پرتی خواهد شد. با فرض آنکه شوخ طبعی، ادراک شده؛ سپس، شایستگی آن مورد قضاوت قرار داده می‌شود. شوخ طبعی مناسب (مثلاً، پیوندجویانه) منجر به احساسات مثبت می‌گردد؛ در حالیکه شوخ طبعی نامناسب (مثلاً، توهین‌آمیز)، به احساسات منفی منتهی می‌شود. ELM، اینگونه پیش‌بینی می‌نماید که- با توجه به آنکه مطالب شوخ طبعانه سبب ارتقاء توانایی در پردازش می‌گردد (مثلاً، چنانچه این مقوله در ارتباط با محتوای دوره آموزشی باشد)- این احساسات مثبت محرک دانش‌آموزان در موشکافی و پردازش پیام شوخی است؛ و بالتبع، یادگیری و یادسپاری بسط و پرورش خواهد یافت. احساسات منفی، با احتمال بیشتری، انگیزش و توانایی پردازش را کاهش می‌دهند؛ زیرا این مقوله سبب حواس‌پرتی دانش‌آموزان می‌گردد. به منظور آزمون IHPT در تحقیق مقطعی شامل ۲۹۲ دانش‌آموز آمریکایی، گودبوی و همکاران (۲۰۱۵) گزارش داده‌اند که شوخ طبعی مدرس، دارای رابطه‌ی مثبت با یادگیری شناختی دانش‌آموزان، تلاش مضاعف، مشارکت و ارتباطات خارج از محیط کلاس- حتی در شرایط کنترل و بررسی جهت یادگیری دانش‌آموزان و جهت‌گیری‌های مقطع تحصیلی است.

- **فرضیه‌ی شوخ طبعی ادراک شده** کارلسون (۲۰۱۱)، از این منظر مخالف IHPT است که اظهار می‌دارد، اثر مثبت شوخ طبعی برای حافظه، مبتنی بر همان ادراک شوخ طبعی- در عوض موشکافی معنایی یا واکاوی عدم تجانس است. کارلسون (۲۰۱۱)، فرضیات پیرامون: (۱) واکاوی معنایی، (۲) واکاوی عدم تجانس و (۳) ادراک شوخ طبعی با یافته‌های مرتبط را مطرح می‌دارد: (۱) پردازش افتراق معنایی، در کانون فرضیه‌ی موشکافی وابسته به بافت است؛ و به معنای آن می‌باشد که افزایش دانش معنایی ذخیره شده- یا جستجوی بیشتر حافظه- برای شوخ طبعی، بیش از مطالب فاقد شوخ طبعی، مورد نیاز است؛ و منجر به یادآوری

بیشتر می‌گردد. بنابراین، یادآوری، پیرامون شوخ طبعی فی‌نفسه نیست. اشمیت و ویلیامز (۲۰۰۱) گزارش نموده که (گرچه شوخ طبعی نشان داده است که دربردارنده اثرات در شرایط حافظه‌آرادی و تصادفی است)؛ اثرات شوخ طبعی، به واسطه تمرین و تکرار فزاینده، و بالتبع، به چالش کشیدن اهمیت موشکافی معنایی نیست. (۲) عدم تجانس معنایی خالق مزیت جهت حافظه، برای مطالب شوخ طبعانه- به واسطه (عدم تجانس)- واکاوی یافت شده توسط جستجوی معنایی است. بر همین اساس، اشمیت (۱۹۹۴) گزارش داده است که اثرات شوخ طبعی را توسط غافلگیری زمینه‌ای (حتی اگر اثرات مورد انتظار شوخ طبعی بروز نمایند) نمی‌توان تشریح نمود. بنابراین، اهمیت واکاوی عدم تجانس برای اثر مثبت شوخ طبعی بر حافظه، مورد مخالفت واقع گردیده است. (۳) فرض نهایی اظهار می‌دارد که ادراک شوخ طبعی، سبب افزایش یادآوری است؛ به بیان دیگر، راه‌حل موفق عدم تجانس می‌باید به عنوان مقوله‌ای شوخ طبعانه به منظور یادآوری بهتر، ادراک شود. در حقیقت، فرآیندهای بازیابی به نظر می‌رسد که توسط شوخ طبعی، متأثر می‌گردند: اقلام بیشتر یادآوری شده در شرایط یادآوری آزاد برخوردار از رتبه‌بندی‌های شوخ طبعی بالاتر هستند (اشمیت، ۲۰۰۲). از این رو، کارلسون (۲۰۱۱) نتیجه‌گیری نموده که اثر مثبت شوخ طبعی برای حافظه، منحصرأً مبتنی بر ادراک شوخ طبعی است.

۵- پیامدهای شوخ طبعی در یادگیری

شوخ طبعی دربردارنده مزایای شناختی، اجتماعی و روانشناختی (مثلاً، هیجانی) نسبت به یادگیری در کلاس‌های کالج از چشم‌انداز مدرسین است (لی و همکاران، ۲۰۱۰). بدین ترتیب، اکثر قضایا، آمیخته‌ای از پشتیبانی و حمایت در مطالعات بر روی نمونه‌های دانشجویی را یافته؛ و مطالعات بسیار معدودی، در بافت کاری صورت پذیرفته‌اند.

❖ اثرات شناختی شوخ طبعی بر یادگیری

شوخ طبعی، به نحوی ابزاری، مورد استفاده جهت پرورش یادگیری است (مارتین، ۲۰۰۷). مزایای شناختی (مثلاً، تحصیلی) شامل ارتقاء علاقه (از جمله علاقه به موضوعات کسالت‌بار)، افزایش توجه و انگیزه، بالا بردن سطح شایستگی فردی دانش‌آموزان، همچنین، تسهیل درک، خلاقیت، راه‌حل‌یابی، و ریسک‌پذیری است (لی و همکاران، ۲۰۱۰). متعاقباً، در ضمن مطالعات اندیشه‌آفرین خویش، برایان و همکاران (۱۹۸۰) دریافتند که کاربرد شوخ طبعی توسط معلمین (مرد) در ارائه‌های ضبط شده کلاسی، همراه با اثربخشی کلی ادراک شده دانش‌آموزان از آموزش- بالأخص در شرایطی که شوخ طبعی، در مقایسه با شوخ طبعی آماده، خودانگیخته بوده- است.

از سوی دیگر، شوخ طبعی فزاینده قادر است احساس خودآگاهی یا کسالت را به دانش‌آموزان القاء نموده یا سبب از دست رفتن تمرکز بر محتوای دوره آموزشی گردد (لی و همکاران، ۲۰۱۰). حتی مهمتر آنکه شوخ طبعی می‌تواند منجر به سوء برداشتی گردد که یادآوری تحریف شده را سبب شود. این امر به طور اخص، آنگاه مرتبط است که سطح هوش فرد، نازل می‌باشد؛ و بالتبع، درک وی (مثلاً، از کنایه) ضعیف بوده؛ یا سوابق فرهنگی متفاوت است، و چارچوب ارجاعی منجر به ادراکات و ارزیابی‌های متفاوت از شوخ طبعی می‌گردد.

حافظه، توجه و یادگیری: توجه (مثلاً، زیلمن و همکاران، ۱۹۸۰)، یادگیری و حافظه گفته می‌شود که با وجود مقوله شوخ طبعی، در شرایط بهتری هستند- بالأخص، آنگاه که شوخ طبعی، در ارتباط با دوره آموزشی است.

مطالعات با طرح‌های تجربی، شواهدی را جهت اثرات سودمند شوخ طبعی بر حافظه یافته‌اند. یادسپاری ۶ هفته‌ای دانش‌آموزان پس از ملاحظه یک سخنرانی، برای دانش‌آموزانی بالاتر بوده که- در مقایسه با سایرین- در شرایط شوخ طبعی مرتبط با موضوع قرار داشته‌اند (کاپلان و پاسکو، ۱۹۷۷). افزون بر این، رتبه‌بندی شوخ طبعی توسط دانش‌آموزان شیلیایی در عکس‌ها، واژگان کلیدی و اصطلاحات، عملکرد یادآوری را پیش‌بینی نموده است (کارلسون، ۲۰۱۱). به‌علاوه، صرفاً بازشناسی- در عوض عملکرد یادآوری ۱۶۵ دانش‌آموز آمریکایی- در شرایطی بهتر گردیده که ویدئوهای نشان داده شده بدیشان، شوخ طبعانه و در ارتباط با مطالب

سخنرانی بوده‌اند (سوزوکی و هیت، ۲۰۱۴). افزون بر این، اشمیت (۱۹۹۴) به نحوی گسترده، پیوند میان شوخ طبعی و حافظه را تأیید و حمایت نموده است: جملات شوخ طبعانه، بهتر از غیر شوخ طبعانه در دامنه گسترده‌ای از شرایط به یاد آورده می‌شوند (اشمیت، ۱۹۹۴)؛ زیرا شوخ طبعی سبب افزایش توجه و تمرین مرتبط با یا به هزینه مطالب غیر شوخ طبعانه گردیده است. و شوخ طبعی ادراک شده عبارات به نحوی ذهنی، حافظه را متأثر نموده است (اشمیت، ۱۹۹۴).

در مقابل مطالعات با طرح‌های تجربی، یادگیری خود گزارشگرانه، حمایتی آمیخته را جهت اثرات سودمند شوخ طبعی بر حافظه یافته است. به دیگر معنا، سه پژوهش مقطعی، نتایجی متناقض پیرامون یادگیری خود ارزیابی شده دانش آموزان را گزارش می‌نماید. وانزر و همکاران (۲۰۱۰) دریافتند که شوخ طبعی مرتبط با دوره آموزشی - بالأخص، شوخ طبعی خودنکوهرشی معلمین - دارای همبستگی با یادگیری دانش آموزان است. با این وجود، شوخ طبعی نامرتبط با دوره آموزشی و اشکال نامناسب شوخ طبعی (نظیر توهین آمیز)، در ارتباط با یادگیری برآورد نشده؛ و بالتبع، این امر نشانگر نقش مبهم (یا وابسته به بافت) این نوع شوخ طبعی است. به طریق مشابه، کاربرد شوخ طبعی توسط اساتید، یاریگر یادگیری بهتر دانشجویان (۴۰٪ بیان داشته‌اند اغلب) بوده است - بر این اساس، ادراکات دانشجویان از شایستگی، اثربخشی و یادگیری، نامرتبط با کاربرد شوخ طبعی توسط اساتید برآورد شد (توروک و همکاران، ۲۰۰۴). افزون بر این، شوخ طبعی به نحوی چشمگیر در ارتباط با احساس فراگیر نسبت به دوره آموزشی و یادگیری شناختی وی در مطالعه ۲۸۶ دانشجوی آمریکایی نبوده است (مایرز و همکاران، ۲۰۱۴).

در نتیجه، شوخ طبعی جهت ارتقاء یادگیری می‌باید کاربرد یابد؛ لیکن، این امر می‌بایست در ارتباط نزدیک با محتوای مطالعات دوره آموزشی، در عوض کاربرد نامکرر به منظور ترسیم مهمترین محتوا استفاده گردد (مارتین، ۲۰۰۷).

عملکرد و خلاقیت حمایت‌ها جهت اثرات شوخ طبعی گرایشی در آموزش، پراکنده و ضد و نقیض می‌باشند. احساس شوخ طبعی دارای همبستگی با هوش، حافظه، و خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی برآورد گردیده است (هاوک و توماس، ۱۹۷۲). با وجود این، اسلوب‌های شوخ طبعی در ارتباط با عملکرد دانش آموزان بلژیکی نبوده است (ساروگلو و سکاریوت، ۲۰۰۲).

اکثر مطالعات پیرامون شوخ طبعی و عملکرد، همچنین، خلاقیت، نسبت به مواجهه با شوخ طبعی صورت پذیرفته‌اند. در آزمایشی در حوزه تحصیلات عالی، زیو (۱۹۸۸) دریافت که در دوره آموزش آمار به مدت ۱۴ هفته، گروه مداخله با شوخ طبعی مرتبط با دوره، یادگیری بالاتر، و به بیان دیگر، امتیازات بالاتر نسبت به آزمون بالاتر را در مقایسه با گروه کنترل بدون شوخ طبعی به نمایش گذارده‌اند. آزمایش دوم، یافته‌های مذکور را تکرار نموده است (زیو، ۱۹۸۸). دو آزمایش با نمونه‌ای متشکل از ۱۲۴ دانش آموز استرالیایی نشان داد که مواجهه با شوخ طبعی سبب افزایش سماجت و پافشاری در دو وظیفه (از طریق سرگرمی) می‌گردد؛ و پیوند شوخ طبعی - پافشاری، برای افراد برخوردار از شوخ طبعی خود ارتقایی بالاتر، مستحکم‌تر بوده است (چنگ و وانگ، ۲۰۱۴). این امر مؤید کارکرد خودتنظیمی شوخ طبعی، و فراهم کننده توضیحات بیشتر جهت استحکام مسیر دوگانه در راستای الگوی خلاقیت است (نیجستد و همکاران، ۲۰۱۰). این الگو اینگونه بیان می‌دارد که خلاقیت، کارکرد انعطاف‌پذیری شناختی و پافشاری شناختی است. بنابراین، خلاقیت ممکن است توسط ویژگی‌های شخصیتی یا شرایط، از رهگذر اثرات بر انعطاف‌پذیری یا پافشاری یا هر دو متأثر گردد (نیجستد و همکاران، ۲۰۱۰). در آزمایشی با نمونه متشکل از ۸۰ دانش آموز آمریکایی، لطایف و عبارات ساده با تصویرسازی فوق‌العاده یا نازل، پیش از تلاش شرکت کنندگان در راه‌حلیابی وظایف، به نمایش گذارده شد. بررسی‌ها حاکی از آنند که شوخ طبعی سبب افزایش سرعت چرخش ذهنی (مثلاً، وظایف انگاشتنی) و کندی عملکرد در تمثیل‌ها (مثلاً، وظایف کلامی) برای مردان - بر خلاف زنان - گردید (بلانگر و همکاران، ۱۹۹۸). بنابراین، مواجهه با شوخ طبعی ممکن است سبب پرورش یا مانع عملکرد گردد. لیکن، شایان ذکر است که این امر، وابسته به جنسیت است.

با توجه به استنباط‌ها از تحقیقات آغازین توسط زیو (۱۹۷۶)؛ ایزن و همکاران (۱۹۸۷)؛ و شیل و همکاران (۲۰۱۵) دریافتند که القای احساس توسط چهار شرایط ویدئویی، به نحوی قوی‌تر مرتبط با خلاقیت کلامی مردان - بیش از زنان - است. در این آزمایش، با نمونه‌ای شامل ۱۶۵ دانش آموز آلمانی / اتریشی، صرفاً القای احساس مثبت با شوخ طبعی، همراه با خلاقیت کلامی بالاتر (شیوایی،

شایستگی، انعطاف پذیری، بدون نوآوری) برآورد شد؛ لیکن، القای احساسات غیر شوخ طبعانه خنثی، منفی یا مثبت، نتیجه مذکور را ارائه نمودند (شیل و همکاران، ۲۰۱۵). فیلیویکز (۲۰۰۶)، یافته‌های وابسته به جنسیت مشابه را درخصوص عملکرد خلاقیت مردان، ارتقاء یافته توسط القای احساس مثبت گزارش نموده است. وی، اینگونه توضیح می‌دهد که شاید سطوح مختلف انگیزتگی را بتوان موجب این یافته تلقی نمود (و صرفاً مردان دارای انگیزتگی بالاتر از طریق احساس مثبت بوده)؛ و اینگونه نتیجه‌گیری می‌نماید که خوشایندی و برانگیزتگی ممکن است برای آنکه احساس مثبت موجب پرورش خلاقیت گردد، ضروری باشد. نقش شوخ طبعی، آنگاه برجسته گردیده که شگفتی-ویژگی ذاتی شوخ طبعی-کاملاً واسطه رابطه میان القای احساس مثبت و خلاقیت دریافت شده است (فیلیویکز، ۲۰۰۶). در حالیکه این یافته‌ها، مؤید اثر احساس مثبت بر عملکرد (خلاق) می‌باشند؛ شواهد مستقیم جهت اثرات سودمند شوخ طبعی در یادگیری بر خلاقیت، به نحوی گسترده مغفول مانده‌اند. از این رو، مجدداً تأکید می‌گردد که شوخ طبعی احتمالاً خوشایندتر می‌باشد؛ و بالتبع، ممکن است سبب ارتقاء انگیزش یا برانگیزتگی گردد.

❖ اثرات اجتماعی شوخ طبعی بر یادگیری

مطابق با تحقیقات لی و همکاران (۲۰۱۰)، منافع اجتماعی (نظیر روابط با دانش‌آموزان) کاربرد شوخ طبعی، شامل بهبودها در روحیه دانش‌آموز، تثبیت روابط حرفه‌ای با دانش‌آموزان، بنا نهادن حس اعتماد، کاهش هراس و تنش، نزدیک شدنی بودن مدرس، و خلق فضای یادگیری آرام و مثبت می‌گردد. این امر همچنین در خدمت سایر کارکردهای میان فردی و ارتباطات اجتماعی (نظیر حفظ جایگاه، اجرای هنجارها) است (مارتین، ۲۰۰۷). با این وجود، اشکال خصمانه شوخ طبعی، هشدار می‌باشند (توروک و همکاران، ۲۰۰۴). برای مثال، تمسخر یک دانش‌آموز ممکن است به منزله هدفی کوتاه‌مدت برای اجرای هنجارها و تصحیح رفتار دانش‌آموزان عمل نماید (مثلاً، برایانت و همکاران، ۱۹۸۳)؛ لیکن، این امر دربردارنده اثرات مضر بلندمدت بر فضای کلاس درس است (مثلاً، جینز و اولسن، ۲۰۰۰).

دانشجویان، کاربرد شوخ طبعی توسط اساتید را ارجح می‌نهند (برایانت و همکاران، ۱۹۸۰؛ توروک و همکاران، ۲۰۰۴). با این حال، شوخ طبعی ممکن است ادراکات از اعتبار را تهدید نماید. در حالیکه مطالعات قدیمی‌تر، رابطه معناداری میان امتیازدهی شوخ طبعی و ادراکات از شایستگی نیافته‌اند (برایانت و همکاران، ۱۹۸۰)؛ دو پژوهش اخیر، نتایجی ضد و نقیض را گزارش می‌کنند. به دیگر معنا، شوخ طبعی مشاورین دارای رابطه مثبت با ادراکات مشاوره گیرنده از اعتبار مشاور برآورد شد (رنج و پانیانونت-کارت، ۲۰۰۵). با وجود این، در آزمایشی با شرکت دانش‌آموزان کانادایی، افراد شوخ طبع به منزله شخصیت‌هایی کمتر باهوش و قابل اعتماد استنباط گردید (برسلر و بالشین، ۲۰۰۶). افزون بر این، شوخ طبعی افراط گونه ممکن است سبب به خطر افتادن اعتبار مدرس گردد (لی و همکاران، ۲۰۱۰)؛ رجوع کنید به برسلر و بالشین، ۲۰۰۶؛ برایانت و همکاران، ۱۹۸۱).

در میان پیامدهای اجتماعی شدیداً مورد بحث در بافت یادگیری، قرب و همدلی مدرسین می‌باشند. بنابراین، یافته‌ها پیرامون هر دو سازه ارائه می‌شود. مجدداً تأکید می‌گردد که مطالعات در بافت کاری در این خصوص، موجود نیست.

قرب و همدلی اینگونه به نظر می‌رسد که شوخ طبعی متعلق به مجموعه وسیعی از رفتارهای معلم است که در ادراک قرب در کلاس درس- که سبب ارتقاء ارزیابی دانش‌آموزان از مدرسین و دوره‌های آموزشی و یادگیری ادراک شده می‌گردد- سهیم می‌باشند (وانزر و فریمیر، ۱۹۹۹). رفتار قرب، سبب کاهش فاصله روانی و ارتقاء نزدیکی میان دانش‌آموزان و معلمین است (نیولپ، ۱۹۹۱). بالتبع، گفته‌ها حاکی از آنند که قرب، نسبتاً نیمه رسمی ماندن کلاس را تضمین می‌نماید (نیولپ، ۱۹۹۱).

میزان و نوع شوخ طبعی، جهت فضای کلاس درس حائز اهمیت هستند (استوارت و روزنفلد، ۱۹۹۴). بنابراین، نسبت نازل شوخ طبعی معلم، به منزله کمتر حمایتی بودن، توسط دانش‌آموزان ادراک می‌شود. شوخ طبعی توهین آمیز و خصمانه معلم، به عنوان امری نامناسب (فریمیر و همکاران، ۲۰۰۸)، تدافعی و کمتر حمایتی تلقی می‌گردد (استوارت و روزنفلد، ۱۹۹۴).

از سوی دیگر، تلقی معلمان به عنوان افرادی با ملاحظه و توجه بیشتر توسط دانش آموزان، در خصوص معلمانی است که کاربر شوخ طبعی می‌باشند؛ و عمده دانش آموزان تصور می‌نمایند که شوخ طبعی سبب ارتقاء درک نسبت به اجتماع است (توروک و همکاران، ۲۰۰۴). در مطالعه دیگر، سطح جهت گیری شوخ طبعی معلمان، میزان تهاجمی بودن کلام، و قرب غیر کلامی، در ارتباط با امتیازدهی شوخ طبعی معلم توسط دانش آموزان برآورد شد (فریمیر و همکاران، ۲۰۰۸). این مطالعات، با تمرکز بر معلمان به عنوان مولدین شوخ طبعی ("فرستنده") صورت پذیرفته است. افزون بر این، جهت گیری بالاتر شوخ طبعی دانش آموزان و شایستگی ارتباطی ایشان، به معنای درک بهتر شوخ طبعی معلم استنباط گردیده است (فریمیر و همکاران، ۲۰۰۸).

گرچه همدلی دانش آموزان، دارای ارتباط مثبت با کاربرد مثبت و سازگارانه شوخ طبعی توسط آنان، و منفی با شوخ طبعی پرخاشگرانه (اما بدون ارتباط مذکور با شوخ طبعی خودشکنانه) برآورد گردیده (هامپس، ۲۰۱۰)؛ تحقیقی پیرامون شوخ طبعی و ادراک همدردی معلمان صورت پذیرفته است. به طور کلی، مطالعات متذکر در این بخش، متکی به خودگزارشات مقطعی از دانش آموزان آمریکایی می‌باشند. در حالیکه شوخ طبعی ملایم (مثلاً، پیوندجویانه، خود ارتقایی) به نظر می‌رسد که جهت قرب مطلوب است؛ سایر رفتارهای شوخ طبعانه نکوهشی (نظیر پرخاشگرانه، توهین آمیز) دارای گرایش به نشان دادن اثرات مخالف هستند.

◆ اثرات انگیزشی و عاطفی شوخ طبعی

انگیزش، نقشی حائز اهمیتی در چرایی ارتباط شوخ طبعی با یادگیری، اثر رفتار (شوخ طبعانه) معلمان در ارتباط با انگیزش ایفا می‌نماید. گرچه ارزیابی مستقیم این مقوله صورت پذیرفته؛ لیکن، دو پژوهش قادر به یافتن رابطه میان قرب معلمان و یادگیری دانش آموزان از طریق انگیزش گردیده‌اند. قرب (مثلاً، کلامی: کاربردهای شوخ طبعی در کلاس؛ غیر کلامی: لبخندها در کلاس هنگام صحبت نمودن) و انگیزش حالات دانش آموزان دارای اثر مرکب بر یادگیری می‌باشند (کریستوفل، ۱۹۹۰). افزون بر این، انگیزش حالات، رابطه میان قرب کلامی و یادگیری انفعالی نیز بررسی گردیده است (فریمیر، ۱۹۹۴). در تحقیق فوق‌الذکر توسط مایرز و همکاران (۲۰۱۴)، شوخ طبعی به نحوی معنا دار دارای رابطه با احساس یادگیرندگان نسبت به مدرس، انگیزش حالات و رضایت ایشان از ارتباطات برآورد گردید. به دیگر معنا، اینگونه به نظر می‌رسد که شوخ طبعی مدرس، در ارتباط با انگیزش یادگیرندگان است. در مقابل، انگیزش به منزله حالتی متعلق به فراگیران ادراک شده؛ و فقدان انگیزش، به عنوان مشکل مدرسین تلقی گردیده است. رفتار منفی مدرسین (مثلاً، فقدان احساس شوخ طبعی، ناگهان خشمگین شدن)، مقولاتی کانونی در بی‌انگیزگی دانشجویان کالج‌ها ادراک گردیده است. و رفتارهای مثبت مدرسین (مثلاً، حس شوخ طبعی)، به عنوان امری کانونی در انگیزش تلقی می‌شود (گورهام و کریستوفل، ۱۹۹۲). افزون بر این، ساروگلو و سکاریوت (۲۰۰۲) گزارش نموده که اسلوب شوخ طبعی منفی دانش آموزان (مانند پرخاشگرانه و خودشکنانه)، در ارتباط با انگیزش نازل در مدرسه برآورد گردیده است.

احساس و ارزیابی شناختی، سازوکارهایی هستند که به نحوی بالقوه قادر به توضیح چرایی ارتباط شوخ طبعی با برآیندها می‌باشند. شوخ طبعی به نظر می‌رسد که سبب تضعیف احساس می‌گردد. شوخ طبعی مشاورین، در ارتباط مثبت با احساس مشاوره گیرنده در زمینه فارغ‌التحصیلی است؛ در حالیکه خشونت کلامی در ارتباط منفی با عاطفه و احساس برآورد شده است (رنج و پانیانونت-کارت، ۲۰۰۵). در آزمایشی ابتدایی- با ضبط بر روی نوار (خصمانه، غیر خصمانه، غیر شوخ طبعانه)- توسط دورکین و افران (۱۹۶۷) با استفاده از نمونه‌ای شامل ۵۰ دانش آموز آمریکایی، شوخ طبعی به نحوی معنا دار سبب کاهش احساسات گزارش شده نظیر خشم و اضطراب گردیده؛ و شرکت کنندگان خشمگین، بیش از سایرین، برای شوخ طبعی خصمانه ارزش قائل بوده‌اند. تحقیقات تجربی (در تبلیغات)، اثر سودمند شوخ طبعی جهت کاهش آسیب‌پذیری نسبت به شرمساری و خجالت را- بالأخص جهت افرادی با هراس بالاتر در ارزیابی منفی- مشخص نموده‌اند (یون، ۲۰۱۵).

شواهد بیانگر آنند که صرفاً یک پژوهش نشان‌دهنده آن است که شوخ طبعی در ارتباط با ارزیابی است. در این مطالعه که بر روی ۸۱ دانش‌آموز کانادایی صورت پذیرفته؛ کوپیر و همکاران (۱۹۹۵) دریافتند که ارزیابی شناختی برای وظیفه طراحی، در ارتباط با احساس شوخ طبعی، برآورد شده توسط پرسشنامه حس شوخ طبعی است؛ به عبارت دیگر، افراد برخوردار از حس شوخ طبعی بیشتر، دیدگاه خویش نسبت به رویدادهای استرس‌زا (در مقابل خوشایند و دلپذیر) را بیش از سایرین دگرگون می‌نمایند. سطوح بالاتر شوخ طبعی، در ارتباط با ارزیابی‌ها از تهدید کمتر یا بیشتر چالش‌برانگیز، سطوح بالاتر انگیزش وظیفه، و احساس بیشتر مثبت می‌باشند.

۶- نتیجه‌گیری

با مروری بر آنچه عنوان شد، شوخ طبعی، پدیده‌ای چندبعدی است؛ و دربردارنده کارکردهای مبهم در درون و میان افراد- به طور کلی، و همچنین در بافت‌های کاری- است. شواهد مؤید آنند که رویکردها در تحقیق پیرامون شوخ طبعی، متنوع‌اند؛ و خاستگاه آن‌ها، رشته‌های علمی مختلف (نظیر: زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روانشناسی)، و همچنین، روش‌های متفاوت- از مشاهدات شرکت‌کنندگان تا مطالعه یادداشت‌های روزانه- به همراه رویکردهای چندبعدی یا تحلیل عاملی را شامل می‌گردند. با این وجود، تحقیقات اندکی پیرامون کاربرد شوخ طبعی در یادگیری/آموزش وجود دارد که به روز نبوده و اثرات اشکال مختلف شوخ طبعی، جایگاه شوخ طبعی، و شوخ طبعی به چه میزان می‌باید همسو با مفاهیم آموزش داده شده قرار گیرد، بررسی نگردیده‌اند. بدین ترتیب، فی‌الواقع تمامی جنبه‌های کاربرد شوخ طبعی برای اهداف یادگیری و آموزش، به نحوی مبرم نیازمند تحقیقات با استفاده از روش‌های خبره و ماهر، از جمله منابع مختلف و بافت فرهنگی می‌باشند. افزون بر این، روش‌های مورد استفاده سایر رشته‌های علمی (مثلاً، تحلیل‌های ارتباطات)، قابل انتقال به حوزه تحقیقات روانشناختی شوخ طبعی می‌باشند.

۷- منابع

۱. هرگنهان، ب و السون، م (۱۳۸۳)، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران: نشر دوران.
2. Aillaud, M., & Piolat, A. (2012). Influence of gender on judgment of dark and nondark humor. *Individual Differences Research*, 10(4), 211–222.
3. Armstrong, M. (2009). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*, 11th edition, kogan page,
4. Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115–144. doi:10.1080/03634523.2010.496867.
5. Belanger, H. G., Kirkpatrick, L. A., & Derks, P. (1998). The effects of humor on verbal and imaginal problem solving. *Humor - International Journal of Humor Research*, 11(1), 21–31.
6. Bressler, E. R., & Balshine, S. (2006). The influence of humor on desirability. *Evolution and Human Behavior*, 27(1), 29–39. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2005.06.002.
7. Bryant, J., Brown, D., Parks, S. L., & Zillmann, D. (1983). Children's imitation of a ridiculed model. *Human Communication Research*, 10(2), 243–255. doi:10.1111/j.1468-2958.1983.tb00013.x.
8. Bryant, J., Brown, D., Silberberg, A. R., & Elliott, S. M. (1981). Effects of humorous illustrations in college textbooks. *Human Communication Research*, 8(1), 43–57.
9. Bryant, J., Comisky, P. W., Crane, J. S., & Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 511.
10. Carlson, K. A. (2011). The impact of humor on memory: Is the humor effect about humor? *Humor - International Journal of Humor Research*, 24(1). doi:10.1515/humr.2011.002.
11. Cheng, D., & Wang, L. (2014). Examining the energizing effects of humor: The influence of humor on persistence behavior. *Journal of Business and Psychology*. doi:10.1007/s10869-014-9396-z.
12. Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323–340.

13. Filipowicz, A. (2006). From positive affect to creativity: The surprising role of surprise. *Creativity Research Journal*, 18(2), 141–152.
14. Frymier, A. B., Wanzer, M. B., & Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266–288. doi:10.1080/03634520701687183.
15. Goodboy, A. K., Booth-Butterfield, M., Bolkan, S., & Griffin, D. J. (2015). The role of instructor humor and students' educational orientations in student learning, extra effort, participation, and out-of-class communication. *Communication Quarterly*, 63(1), 44–61. doi: 10.1080/01463373.2014.965840.
16. Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239–252.
17. Hampes, W. P. (2010). The relation between humor styles and empathy. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 34–45.
18. Hauck, W. E., & Thomas, J. W. (1972). The relationship of humor to intelligence, creativity, and intentional and incidental learning. *The Journal of Experimental Education*, 40(4), 52–55.
19. Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122.
20. Kaplan, R. M., & Pascoe, G. C. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of Educational Psychology*, 69(1), 61.
21. Lei, S. A., Cohen, J. L., & Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326–333.
22. Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. London: Elsevier Academic Press.
23. Meyer, J. C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory*, 10(3), 310–331. doi:10.1111/j.1468-2885.2000.tb00194.x.
24. Michalos, A. C. (Ed.). (2014). *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Dordrecht: Springer, Netherlands.
25. Myers, S. A., Goodboy, A. K., & Members of COMM 600. (2014). College student learning, motivation, and satisfaction as a function of effective instructor communication behaviors. *Southern Communication Journal*, 79(1), 14–26.
26. Neuliep, J. W. (1991). An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education*, 40, 343–355.
27. Nijstad, B. A., De Dreu, C. K. W., Rietzschel, E. F., & Baas, M. (2010). The dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*, 21, 34–77. doi:10.1080/10463281003765323.
28. Pazos, J., Azpiazu, J., Silva, A & Rodríguez-Patón, A. (2002). A Virtual Classroom Based on Academic Memories Proceedings ICTE 2002 of Information Society and Education: Monitoring a Revolution, Badajoz, Spain, pp. 87–92.
29. Saroglou, V., & Scariot, C. (2002). Humor Styles Questionnaire: Personality and educational correlates in Belgian high school and college students. *European Journal of Personality*, 16(1), 43–54. doi:10.1002/per.430.
30. Scheel, T., Bachmann, S., Gerdenitsch, C., & Korunka, C. (2015). The humor-creativity pathway: Experimenting with affect. Poster presentation at the 17th European Congress on Work and Organizational Psychology [EAWOP] (Oslo/Norway, 20.–23.05.2015).
31. Schmidt, S. R. (1994). Effect of humor on sentence memory. *Journal of Experimental Psychology*, 20(4), 953–967.
32. Schmidt, S. R. (2002). The humour effect: Differential processing and privileged retrieval. *Memory*, 10(2), 127–138.
33. Schmidt, S. R., & Williams, A. R. (2001). Memory for humorous cartoons. *Memory & Cognition*, 29(2), 305–311.
34. Stuart, W. D., & Rosenfeld, L. B. (1994). Student perception of teacher humor and classroom climate. *Communication Research Reports*, 11(1), 87–97.
35. Suzuki, H., & Heath, L. (2014). Impacts of humor and relevance on the remembering of lecture details. *Humor—International Journal of Humor Research*, 27(1), 87–101. doi:10.1515/humor-2013-0051.

36. Svebak, S. (2014). Humor. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 3048–3050). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-94-007-0753-5_1353.
37. Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology, 49*(1), 13–23. doi:10.1002/1097-4679 (199301)49:13.0.CO;2-S.
38. Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W.-C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? *College Teaching, 52*(1), 14–20.
39. Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education, 48*, 48–62.
40. Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education, 59*(1), 1–18. doi:10.1080/03634520903367238.
41. Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education, 55*(2), 178–196. doi:10. 1080/03634520600566132.
42. Weisfeld, G. E. (1993). The adaptive value of humor and laughter. *Ethology and Sociobiology, 14* (2), 141–169. doi:10.1016/0162-3095(93)90012-7.
43. Wrench, J. S., & Punyanunt-Carter, N. M. (2005). Advisor–advisee communication two: The influence of verbal aggression and humor assessment on advisee perceptions of advisor credibility and affective learning. *Communication Research Reports, 22*(4), 303–313. doi:10. 1080/000368105000317599.
44. Yoon, H. (2015). Humor effects in shame-inducing health issue advertising: The moderating effects of fear of negative evaluation. *Journal of Advertising, 44*(2), 126–139.
45. Zillmann, D., Williams, B. R., Bryant, J., Boynton, K. R., & Wolf, M. A. (1980). Acquisition of information from educational television programs as a function of differently paced humorous inserts. *Journal of Educational Psychology, 72*(2), 170–180.
46. Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education, 57*(1), 5–11.